Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270712
Centre d'intérêt: 260

Gingras, Gisèle.

Etude exploratoire de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au milieu scolaire normal dans les commissions scolaires de l'île de Montréal / Gisèle Gingras. -- 2e éd. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1980.
54 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 371.9'046'09714/G492e Cote LC: LC/214.3/.C38

Descripteur(s): *Intégration scolaire *Enfance inadaptée *Difficulté d'apprentissage *Modèle *Organisation pédagogique *Attitude de l'enseignant *Primaire (Niveau)

L'étude a pour mandat de présenter une vision globale de la situation de l'intégration, les modèles favorisés, les facteurs positifs de réussite et les facteurs négatifs qui supportent des expériences moins heureuses. Le rapport présente les modèles d'intégration rencontrés, en esquisse une typologie et résume les observations applicables à tous. Il analyse ensuite plus spécifiquement chacun des modèles dans une perspective comparative. L'étude a été réalisée à partir d'entrevues qui avaient pour but de rendre compte de la perception et du vécu des gens engagés dans chacun des projets d'intégration.

Une rencontre préliminaire a été organisée avec les conseillers pédagogiques responsables des classes d'enfants inadaptés dans toutes les commissions scolaires de l'île de Montréal. Les principaux, les professeurs du régulier et de l'enfance inadaptée et d'autres professionnels impliqués dans plus d'une soixantaine de projets d'intégration répartis dans cinquante écoles de toutes les commissions scolaires, tant du côté anglophone que francophone, ont ensuite été rencontrés. L'entrevue, la plupart du temps individuelle, s'est déroulée à l'aide d'un canevas qui abordait notamment l'historique du projet, sa situation présente, la perception qu'on en avait, les améliorations à envisager et son évaluation globale.

Malgré les difficultés vécues dans certains projets, les intervenants demeurent généralement optimistes; seulement 32% d'entre eux pensent que leur projet présente une réussite plutôt faible alors que 53% ont un fort sentiment de réussite et 15% qualifient leur réussite de moyenne. La majorité des professeurs (63%) impliqués ne s'opposent pas de prime abord à l'éventualité d'une plus grande intégration; mais, avec les conditions actuelles de travail et les ressources utilisables, ils demeurent sceptiques quant à la possibilité d'atteindre les objectifs soutenus dans les nouvelles politiques du MEQ.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270712

Deuxième édition

ETUDE EXPLORATOIRE DE L'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET D'ADAPTATION AU MILIEU SCOLAIRE NORMAL DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES DE L'ILE DE MONTREAL

Mlle Gisèle Gingras

Division des ressources
et du développement,
Service de l'adaptation
C.E.C.M.

1ère édition, Juin 1979
2ème édition, Mai 1980.

E D U Q 8270712

PRINCIPAUX ARTISANS DE CETTE ETUDE

Réalisation: Mlle Gisèle Gingras,
recherchiste, animatrice et enseignante
spécialisée en orthopédagogie.

Supervision et
aide technique: M. Yvon Lefebvre,
professeur à l'UQAM

Cette étude a été rendue
possible grâce à une sub-
vention accordée par le
CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE
DE MONTREAL

REMERCIEMENTS DE L'AUTEUR

Je ne saurais présenter ce travail sans reconnaître l'aide précieuse de deux collaborateurs qui m'ont soutenue tout au cours de ce travail et qui m'ont permis de le mener à bon port.

M. Yvon Lefebvre (professeur UQAM en enfance inadaptée) m'a supervisée à la fois au niveau de la réalisation des entrevues, de leur analyse et de la rédaction finale. Je me dois donc de reconnaître que ce rapport est le résultat d'un travail d'équipe qui ne peut être considéré comme le seul fruit de mes efforts.

Je me dois aussi de mentionner que M. Marcel St-Jacques, directeur de la Division des ressources et du développement, Service de l'adaptation à la C.E.C.M., et concepteur de l'idée de cette étude, m'a apporté son soutien administratif, sa compréhension et son expérience qui me furent d'un précieux secours durant l'étude exploratoire sur le terrain.

Je remercie tous les enseignants du régulier, tous les spécialistes en enfance inadaptée, les conseillers pédagogiques et les principaux qui m'ont accueillie avec courtoisie et compréhension et m'ont soutenue dans la poursuite de cette étude.

Enfin je souligne l'apport de M. Nicolas Clarizio qui a procédé aux entrevues auprès du secteur anglophone.

PLAN DE TRAVAIL

REMERCIEMENTS 3

MANDAT ET PLAN DE TRAVAIL 6

1- *METHODOLOGIE* 8

1.1 *Démarche préliminaire* 8

1.2 *Les entrevues* 9

1.2.1 *Echantillon* 10

1.2.2 *Limites de la sélection* 10

1.3 *Analyse des entrevues* 11

1.3.1 *Analyse de contenu* 12

1.3.2 *Eléments et dimensions considérés* 12

1.4 *Cadre d'analyse* 13

2- *CONTEXTE SCOLAIRE GLOBAL ET INTEGRATION: OBSERVATIONS GENERALES*

2.1 *Attitudes* 16

2.2 *Pouvoir, organisation des projets et administration...* 17

2.2.1 *Liberté de choix, autonomie dans le projet.* 18

2.2.2 *Contrôle des projets* 18

2.3 *Aspect pédagogique* 22

2.4 *L'expérience de l'intégration (évaluation et conception)* 23

3- ANALYSE COMPARATIVE DES DIFFERENTS MODELES (évaluation et améliorations possibles) 26

3.1 Evaluation des projets suivant la politique du MEQ et de COPEX 26

3.2 Eléments distinctifs des modèles les mieux réussis 29

3.2.1 Au niveau des attitudes 29

3.2.2. Contrôle et planification du projet..... 30

3.2.3 Aspect pédagogique 31

3.2.4 L'intégration 32

3.2.5 Améliorations à envisager pour deux modèles 33

3.3 Intégration individuelle ou/et activité 34

3.3.1 Aspects positifs 34

3.3.2 Améliorations recommandées 37

3.4 Intégration complète avec classe ressource et intégration complète avec aide dans la classe et classe ressource 38

3.4.1 Eléments positifs en terme d'intégration .. 38

3.4.2 Améliorations à envisager 39

4- QUELQUES PROJETS NON-ANALYSES DANS NOS MODELES 44

4.1 Classes spéciales (débiles mentaux moyens) dans une école régulière 44

4.1.1 Description et objectifs 44

4.1.2 Organisation et sensibilisation 45

4.2 Prévention à la maternelle 46

ANNEXE: ESSAIS DE DEFINITION DE L'INTEGRATION 51

MANDAT ET PLAN DE TRAVAIL

Nous avions comme mandat de:

"présenter une vision globale de la situation de l'intégration, les modèles qu'on favorise, les facteurs positifs de réussite et les facteurs négatifs qui supportent des expériences moins heureuses".

Nous expliquerons dans un premier temps la méthodologie des entrevues et celle de l'analyse, puis nous présenterons les résultats de notre analyse comme suit: les modèles rencontrés, les observations applicables à tous ces modèles. Suivra une analyse plus spécifique de chacun des modèles dans une perspective comparative des caractéristiques qui distinguent nettement ceux qui semblent bien réussir de ceux dont les résultats sont fort discutables, compte tenu des objectifs poursuivis dans le rapport "COPEX" et celui du plan d'action de l'école québécoise (chapitre 5) lorsqu'on parle d'intégration et de normalisation de la situation des enfants inadaptés. Nous essaierons de plus de montrer les aspects positifs de chacun des modèles et les améliorations susceptibles de favoriser un rapprochement des objectifs poursuivis par la politique d'intégration.

...

Nous terminerons par une analyse plus succincte de quelques expériences marginales par rapport aux modèles déjà présentés, mais qui s'inscrivent de plein pied dans les objectifs fondamentaux de l'intégration, soit la présence d'un groupe d'enfants de débiles mentaux moyens dans une école de classes régulières et une approche de l'inadaptation scolaire à partir de la maternelle. On trouvera en annexe l'ensemble des définitions (sommaires) de l'intégration telles que présentées par les conseillers pédagogiques et par les principaux intervenants rencontrés dans notre étude exploratoire.

1 - METHODOLOGIE

1.1 Démarche préliminaire

En premier lieu, on nous a demandé de rencontrer les conseillers pédagogiques responsables des classes d'enfants inadaptés dans toutes les commissions scolaires de l'Ile de Montréal.

Nous avons discuté avec chacun d'eux des expériences d'intégration présentement en marche dans leur commission scolaire en essayant de clarifier les objectifs de chacune de ces expériences, les catégories d'enfants impliqués de même que le nombre d'enfants, de professeurs réguliers, de spécialistes et de services,..Enfin, nous avons tenté d'établir une définition sommaire de l'intégration chez ces conseillers de même que leur interprétation du sens et de l'orientation (*) de l'expérience mentionnée.

Après analyse par l'intervieweur des différentes expériences d'intégration vécues dans la commission scolaire, celui-ci devait communiquer avec les écoles choisies pour établir le premier contact entre le principal et l'intervieweur.

(*) Ce qui nous a permis de constater, après vérification dans les écoles, que dans 34% des cas cette interprétation était impertinente quant à ce qui se faisait réellement dans les écoles.

1.2 Les entrevues

L'intervieweur rencontrait le principal de l'école, les professeurs du régulier et de l'enfance inadaptée (ex.: orthopédagogue, psycho-éducateur, psychologue) impliqués dans l'expérience, et ce individuellement (sauf pour deux écoles sur la cinquantaine visitées où la rencontre n'a pu se faire qu'avec toutes les personnes impliquées dans un même temps).

Nous avions un canevas d'entrevue (entrevue semi-structurée) pour faire amorcer le contact et conserver certains points de repère durant l'entrevue, mais notre entrevue avait pour but de nous centrer sur la perception et le vécu des gens engagés dans chacun de ces projets d'intégration.

Ce canevas abordait entre autres, l'historique du projet, sa description actuelle, la perception qu'on en avait (avantages, désavantages), les améliorations à envisager, son évaluation globale en termes de réussite complète, partielle ou d'échec. A la fin de l'entrevue, nous essayions d'avoir une définition sommaire du sens donné individuellement à l'intégration et de connaître les réactions à l'éventualité d'une intégration de l'ensemble des enfants présentant des problèmes d'inadaptation autres que ceux des débiles mentaux moyens ou enfants psychotiques.

...

1.2.1 Echantillon

Nous avons ainsi pu rencontrer les personnes impliquées dans plus d'une soixantaine de projets d'intégration répartis dans cinquante écoles différentes de toutes les commissions scolaires de l'Ile autant du côté anglophone que francophone.

1.2.2 Limites de la sélection

Cependant, une telle approche, malgré l'éventail des projets visités présente quelques limites. L'une d'entre elles est qu'en partant du conseiller en enfance inadaptée et des enfants inscrits sur les listes des services spéciaux, les expériences généralisées de dénombrement flottant n'ont pas été considérées dans notre échantillon.

L'autre que nous avons essayé de privilégier dans nos rencontres (compte tenu du temps limité dont nous disposions) est la multiplicité et variabilité des expériences d'intégration, tout en conservant un nombre raisonnable de projets semblables dans leurs objectifs et activités pour les fins de l'objectivité relative dans l'analyse. Mais cette sélection au hasard de certaines expériences liées à un modèle d'intégration a pu entraîner l'élimination de projets exceptionnels (positifs ou négatifs) vis-à-vis les tendances observées dans un modèle.

...

Enfin, nous avons essayé d'équilibrer les rencontres entre les projets liés à un modèle susceptible de bien réussir et ceux présentant des difficultés nombreuses dans leur réalisation. Cependant, notre référence première était le conseiller pédagogique en enfance inadaptée qui était sensé bien connaître les projets dont il parlait. Comme nous l'avons soulevé précédemment à la page 8, l'évaluation sommaire du Conseiller s'est avérée impertinente dans 34% des cas, et ce, souvent (67% des situations) dans le sens d'un projet considéré comme réussissant bien, alors que la pratique, le vécu et la perception des intervenants corroboraient l'inverse. Ceci peut (*) donc avoir comme impact d'assombrir davantage les résultats que nous présentons face à ce qui prévaut globalement dans chacun des modèles analysés.

1.3 Analyse des entrevues

Durant l'entrevue, nous prenions quelques notes lorsque l'interviewé ou nous-même n'étions pas incommodés par cette procédure. Immédiatement après l'entretien, nous complétions seule tout ce qu'on nous avait dit, puis nous ajoutions nos commentaires et interrogations quant à cette entrevue.

(*) *Nous disons bien peut, car nous aurions plutôt tendance à penser compte tenu de tous les projets analysés que: plus on est loin du projet, plus on est porté à parler de réussite de l'intégration dans sa commission scolaire, mais l'analyse sur place nous fait plutôt rapidement reviser nos positions quant au sens que l'on donne en pratique dans les écoles, à l'intégration.*

...

1.3.1 Analyse du contenu

1.3.1.1. Modèles analysés

Quand toutes nos entrevues furent complétées, nous avons pu regrouper l'ensemble des projets en un certain nombre de grands modèles d'intégration. Ces modèles sont les suivants : 1- intégration complète au régulier avec classe ressource pour enfant (12)*, 2- intégration complète avec aide au professeur régulier et à l'enfant et classe ressource (6), 3- intégration individuelle par étape de l'enfant au régulier, allant de partielle à presque totale (10), 4- intégration partielle au régulier à partir de certaines activités (12), 5- jumelage d'une classe d'enfants du régulier avec classe d'enfants inadaptés dans 90% et plus des activités quotidiennes (5), 6- intégration complète des enfants inadaptés dans différentes classes régulières, travail dans la classe de l'orthopédagogue ou redistribution des tâches et des enfants, diminution de ratio pour certains des professeurs des du régulier (8).

Nous avons analysé deux autres modèles à part en raison du nombre limité de projets rencontrés: intégration de débiles mentaux moyens (2) dans une école ayant dans l'ensemble des classes du régulier et prévention des troubles d'apprentissage à la maternelle (3).

1.3.2 Eléments et dimensions considérés

Pour établir notre cadre d'analyse des 6 grands modèles, nous avons dégagé tous les éléments liés à l'intégration dans toutes les entrevues et nous avons relevé ceux soutenus dans le rapport "COPEX" et le plan d'action du MEQ.

* Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de projets analysés dans le modèle.

En considérant l'ensemble de ces éléments (indicateurs) nous les avons regroupés au meilleur de notre connaissance (donc de façon arbitraire) autour de 6 grandes dimensions ou grands thèmes (indices):

1. *Attitude vis-à-vis la marginalité*

   (ex. d'indicateurs: respect des différences individuelles, sens de la normalité...)

2. *Pouvoir*

   (ex.: contrôle, autonomie des intervenants dans l'expérience)

3. *Le projet*

   (ex.: élaboration - planification - évaluation).

4. *Administration*

   (ex.: contraintes, services et soutien).

5. *Aspect psycho-pédagogique*

   (ex.: pédagogie utilisée, travail d'équipe, enseignement individualisé, innovation pédagogique, sensibilisation à la psycho-pédagogie de l'inadapté, connaissance et évaluation soutenue de l'enfant, valorisation des enfants...).

6. *La pratique quotidienne de l'intégration.*

   (ex.: activités, types d'enfants, croyance en sa possibilité, exigences minimales vis-à-vis les enfants pour permettre l'intégration, acceptation de l'enfant comme totalité (forces - faiblesses), nombre d'enfants impliqués...)

1.4 Cadre d'analyse

Nous avons analysé individuellement chacun des projets à partir de tous nos indicateurs (80 - quatre-vingts éléments) et en tenant compte de l'évaluation faite du projet (forte réussite, moyenne, faible) par l'ensemble des intervenants impliqués véritablement dans le projet. Ce qui nous donnait constamment, au niveau de l'analyse, un tableau à trois entrées comme le montre l'exemple qui suit (voir tableau no 1).

Tableau no 1. Cadre de l'analyse des éléments dans l'expérience d'intégration à partir de projets liés à 6 grands modèles (ex. facultatif). et évaluation globale de la réussite du modèle réalisé par les intervenants.

		Modèles																				
		Int. aide de classe et cl. ressources			Int. avec classe ressource			Int. par individu partielle à totale			Intégration par activité			Int. complète, aide de la classe			Jumelage			Total
Perception de la réussite par intervenant / Eléments considérés		Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible	
Respect des différences dans sous-groupe	Fort																			
	Moyen																			
	Faible																			
Remise en question de la normalité de sa classe	Forte																			
	Moyenne																			
	Faible																			
Etc 80 éléments																				

La compilation nous a amenés à constater des résultats similaires (observation applicable à 65% dans la situation) pour certains éléments considérés, peu importe le modèle abordé.

...

D'autres éléments tendaient à distinguer nettement et de façon constante les modèles qui se rapprochaient des objectifs et de l'application de l'intégration tels qu'envisagés dans les politiques ministérielles sur l'intégration et qui de plus étaient perçus, autant des intervenants comme de nous-même, comme des projets apportant des résultats tangibles et significatifs autant pour les enfants que pour le personnel impliqué dans le projet.

Nous vous présenterons ces tendances générales (i.é. valables à 65% et plus pour tous les modèles) dans le prochain chapitre et dans un autre les éléments qui distinguent les modèles d'intégration passablement bien réussis.

Nous donnerons en cours de route les critères statistiques de sélection des éléments, mais nous n'avons pas pour autant l'intention de donner les nombres qui se rapportent à chacun des éléments, même si nous en disposons. Cela rendrait la lecture de ce rapport passablement fastidieuse et inutilement longue.

Rappelons que tel qu'entendu au début de l'étude exploratoire, cette analyse présentera les résultats sans tenir compte de l'identité de la commission scolaire, l'exigence de l'anonymat ayant été établie dès notre premiere rencontre avec tous les conseillers pédagogiques.

...

2. CONTEXTE SCOLAIRE GLOBAL ET INTEGRATION:

Observations générales.

2.1 Attitudes

Si on étudie le contexte global des attitudes dans lequel se fait l'intégration, on observe que:

- *il n'y a aucune sensibilisation à ce problème dans 63% des cas avec les intervenants où l'expérience se fait.*
- *l'étiquetage des enfants est conservé autant auprès de ceux qui font l'expérience dans l'école que dans l'école en général dans près de 85% des cas pour les intervenants et 98% pour l'ensemble de l'école.*
- *les intervenants du régulier impliqués dans une expérience d'intégration refusent assez souvent de remettre en question la normalité académique (73%) ou la normalité conative (comportement) (62%).*
- *36% des intervenants sont prêts à donner un peu plus de leur temps qu'habituellement pour s'occuper des enfants dans leur classe.*
- *on peut parler d'une forte motivation (75%) chez les spécialistes en enfance inadaptée dans ces projets, d'une forte confiance en soi (80%) et d'une croyance prononcée (80%) dans le projet où ils sont impliqués mais on ne peut en dire autant des professeurs du régulier impliqués dans ces projets : seulement 18% ont une forte confiance en eux en travaillant avec ces enfants dans leur classe (47% ont très peu confiance en eux pour réussir quelque chose avec ces enfants), 40% perçoivent leur présence dans le projet comme une obligation administrative qu'ils ne pouvaient refuser, 15% ont des doutes sur les résultats de l'expérience et 33% de très forts doutes quant à la validité d'un tel projet dans leur classe.*

...

Enfin, dans 63% des écoles où se vit le projet, on est indifférent à ce qui se passe.

Par contre, malgré cet écart d'attitude entre professeure en enfance inadaptée et professeure du régulier dans le projet, cela incommode peu la majorité des professeure en enfance inadaptée puisque 67% se sentent bien à l'aise avec les gens du régulier. D'un autre côté 50% des professeure du régulier ne considèrent pas ces dernière comme de véritables ressources, même si ces professeure du régulier considèrent à 63% que les ressources dont ils disposent sont suffisantes.

Il faut cependant ajouter à ceci que 21% des enseignante du régulier attendent une perfection et infaillibilité psycho-pédagogique du professeur en enfance inadaptée quand ils ont un problème avec un enfant. Par contre 58% s'attendent à obtenir quelques conseils ou soutien et 21% comptent peu sur lui ou ne s'en servent pas pour les aider à mieux comprendre et intervenir auprès de ces enfants.

2.2. Pouvoir, organisation du projet et administration:

Origine:

Si les professeure spécialistes en enfance inadaptée semblent plus impliqués et motivés dans ces projets, ce ne semble pas indépendant de l'initiative, de la compétence et du contrôle qu'ils ont sur les projets.

...

Ainsi, on peut constater qu'ils sont impliqués dans l'origine du projet à 81%: spécialiste tout seul (25%) ou conseiller pédagogique et principal ou/et du spécialiste en enfance inadaptée (56%).

Seulement 17% des projets originent d'une collaboration et implication d'un professeur du régulier

2.2.1 Liberté de choix, contrôle et autonomie dans le projet:

Même si peu de professeurs du régulier ont été impliqués à l'origine de ces projets, par contre, il y a eu concertation des professeurs du régulier quant à la mise en marche de ces projets dans 75% des cas, mais seulement 60% ont eu le choix de l'accepter, de le remettre en question et 52% se disent (*) en mesure de pouvoir modifier, réorienter ou arrêter l'expérience.

2.3.2 Contrôle des projets:

En fait il est évident que le contrôle de l'ensemble de l'expérience est davantage entre les mains des spécialistes en enfance inadaptée (65%) ou du principal dans l'école (12%), alors que 23% du contrôle de ces projets appartient, en équipe autant au spécialiste qu'au professeur du régulier. Aucun projet n'est sous le contrôle seul d'un professeur du régulier en raison sans doute du peu de confiance, de motivation immédiate ou/et de compétence qu'ils ont ou qu'ils se donnent ou qu'on leur accorde dans ce domaine.

(*) *Il est important de rappeler que l'ensemble des données que nous présentons fait référence aux perceptions et au vécu des gens impliqués. Il n'est pas de notre ressort de trancher le bien fondé ou non de ces affirmations, quoique nous doutions quelque peu que les interviewés aient eu quelques raisons pour déformer les faits. De plus, nos commentaires sur chacune des entrevues vont dans le sens d'une authenticité des contacts vécus.*

On peut se rendre compte d'ailleurs que sans cette motivation forte des spécialistes en enfance inadaptée et de leur habileté à vendre et à négocier l'expérience de l'intégration, beaucoup de ces projets n'auraient pas pris forme compte tenu du peu de sensibilisation des enseignants du régulier à ce problème, des habitudes ou de la mentalité de rejet des enfants différents de la moyenne. Habitudes et mentalité qu'on a soutenues et même favorisées depuis nombre d'années dans ce contexte scolaire du régulier.

On peut ainsi constater que pour bon nombre de projets (64%) il a fallu beaucoup de doigté et de marchandage ("je t'en enlève quatre, tu prends un de ces enfants"...); ceci nous laisse perplexe car pour plusieurs situations nous doutons de la conviction et de la sensibilisation de plusieurs intervenants du régulier qui acceptent ces projets d'intégration pour les gains secondaires ou qui n'ont pas d'autres choix que de se voir imposer la décision du principal. (*) ou du conseiller pédagogique de garder ces enfants problèmes dans la classe sans ressource d'un spécialiste ou avec ressource d'un spécialiste.

(*) Il est surprenant de constater comment des adultes qui travaillent supposément pour développer l'autonomie des enfants préfèrent se soumettre à la consigne de l'autorité plutôt que d'exprimer clairement leur point de vue. Ainsi, dans un bon nombre de nos entrevues (près de 30%), nous avons pu constater ce sentiment de l'imposition du projet parce que ça fait partie de la nouvelle mode, mais très peu de ces individus affirmaient être en mesure de s'opposer ouvertement au principal ou au conseiller pédagogique pour refuser d'y participer. Seule la confidentialité et l'anonymat dans l'entrevue leur permettaient de s'exprimer ainsi.

...

Nous avons pu constater d'ailleurs que l'information et les explications transmises par les spécialistes de l'inadaptation, lors de la mise en marche de ces projets, laissaient quelque peu à désirer dans 62% des cas pour des professeurs aussi peu sensibilisés à ces problèmes que le sont ceux du régulier. De plus, 48% des professeurs du régulier prétendent avoir peu participé à la préparation de leur projet et 60% affirment s'être peu impliqués dans la planification des différentes étapes du projet. Dans 64% des situations, on prétend ne pas connaître l'évaluation du dossier académique des enfants impliqués dans le projet contre 41% en ce qui concerne l'évaluation de la personnalité de l'enfant.

Il semble que l'évaluation périodique et la préoccupation de l'évaluation des progrès réalisés dans les différents projets, à partir des enfants impliqués dans ces expériences d'intégration, ne soient pas une préoccupation importante puisque dans 38% des projets il n'y a aucune évaluation contre 37% des projets avec évaluation planifiée au cours de différentes périodes de l'année; 12% semblent se faire au hasard des rencontres et discussions entre le professeur du régulier et une personne ressource, alors que 13% se proposaient une évaluation comparative des réalisations à la fin du projet.

Ce peu d'échanges et d'évaluation par étape au cours de ces projets nous semblent une amélioration à apporter (durant les journées pédagogiques entre autres), car on pourrait remédier à certaines incompréhensions tout comme à certaines incohérences observées entre les activités entretenues par le spécialiste et le professeur du régulier pour favoriser l'intégration.

...

Dans près de 60% des projets, la concertation, la continuité et la cohérence entre les activités proposées aux enfants pour favoriser leur intégration seraient à améliorer aux dires des répondants. Des rencontres évaluatives planifiées pourraient améliorer la communication, la sensibilisation et la conviction de certains professeurs du régulier face à l'intégration. Nous avons constaté que c'est là où il n'y a aucune évaluation ou bien là où l'évaluation se fait au hasard des rencontres que l'on voit le plus grand mécontentement ou la plus grande indifférence vis-à-vis le travail du spécialiste (68%), C'est aussi là que l'on s'oppose le plus au fait que l'on sorte l'enfant de sa classe (67% trouvent ça tout à fait inutile ou prétendent que ça les dérange dans leur travail quotidien), que l'on attribue le plus ses difficultés à une administration insatisfaisante (55%) (beaucoup de reproches vis-à-vis le ratio et l'imposition du projet). C'est aussi dans ces groupes où l'on refuse le plus de remettre en question ses habitudes psycho-pédagogiques quotidiennes avec les enfants et qu'on est le moins tolérant vis-à-vis les différences individuelles face à la moyenne académique, à la personnalité dite normale.

Nous pouvons cependant dire, en ce qui concerne l'ensemble des projets visités, qu'on ne semble pas attribuer ses difficultés à l'administration puisque 34% parlent d'échec à cause de d'administration et 36% de l'arrêt du projet pour des raisons administratives. Cependant, la perception du soutien moral ou/et matériel du principal semble être un aspect beaucoup plus partagé puisque 50% en parlent comme un élément important dans le projet.

2.3 Aspect pédagogique

Il semble que la prévention de l'inadaptation liée au projet dans ces écoles a peu de place dans les préoccupations quotidiennes et les journées pédagogiques ou de rencontres: 19% semblent s'en préoccuper.

En ce qui concerne le niveau de communication et de sensibilisation des intervenants du régulier aux problèmes et catégories d'enfants inadaptés qu'ils côtoient dans le projet, 80% d'entre eux ont une formation insuffisante pour affronter leurs problèmes quotidiens liés à leur projet et 66% n'ont aucune journée, ou aucun temps consacré à la psycho-pédagogie de ces enfants ou aux problèmes d'intégration.

La pédagogie pratiquée dans la classe est une pédagogie encyclopédique ou programmée dans 80% des cas. Bon nombre des intervenants (71%) ont mentionné n'avoir rien modifié à leur pédagogie ou n'avoir rien tenté comme innovations dans leur enseignement. Peu d'entre eux (34%) ont modifié leurs critères de valorisation personnelle dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes avec ces enfants, leurs exigences habituelles et leur conception de la normalité intellectuelle et affective (27% seulement).

...

La pédagogie pratiquée est une pédagogie de groupe, puisque 30% seulement ont mentionné pouvoir pratiquer un enseignement individualisé ou personnalisé avec ces enfants, le ratio leur apparaissant beaucoup trop élevé (entre 21-30 pour 80% et 31 et plus pour 18% d'entre eux) pour s'occuper véritablement de ces enfants à titre individuel. On prétend aussi que le reste du groupe ou le professeur lui-même (retard dans son programme, indiscipline) subit les conséquences de ce changement; seulement 2% d'entre eux utilisent les plus rapides des enfants pour venir en aide aux plus lents dans leur classe.

2.4 L'expérience de l'intégration (évaluation et conception)

Malgré cette description parfois sombre des difficultés vécues dans certains projets, il ne faudrait pas pour autant penser que les intervenants vivent un sentiment d'échec. Compte tenu des moyens personnels et des ressources matérielles et humaines dont on disposait dans le projet et de la conception que l'on se fait de l'intégration, seulement 32% pensent que leur projet présente une réussite plutôt faible alors que 53% ont un fort sentiment de réussite et 15% qualifient leur réussite de moyenne (i.e. susceptible de plusieurs améliorations tout en étant satisfait de ce qu'on a réalisé).

Cette évaluation de la réussite de leur projet chez les intervenants malgré toutes les difficultés, nous apparaît être étroitement reliée à la représentation que l'on a de l'intégration, au sens qu'on lui donne.

...

On s'aperçoit par une analyse sommaire des définitions de l'intégration que 55% des intervenants se représentent davantage l'intégration comme une tentative pour exiger ou apprendre aux enfants en difficulté à fonctionner comme tous les autres enfants normaux d'un point de vue académique et social plutôt que de respecter l'enfant dans ses différences, tout en lui permettant de se développer le plus possible avec tous les autres enfants. L'intégration devient alors la morale exigeante de la normalité psychométrique (la personnalité modale) à atteindre pour tous les enfants plutôt que le droit pour chaque enfant de vivre et d'être accepté totalement à partir de ses moyens et limites.

Lorsqu'on a essayé de clarifier avec les intervenants à partir de quoi ils pourraient personnellement considérer avoir réussi leur expérience d'intégration, 67% nous ont mentionné que l'on peut considérer que ça réussit quand l'enfant suit la moyenne des autres enfants et/ou ne dérange plus dans la classe; alors que les autres (33%) ont relevé comme critère prédominant de réussite, que l'enfant s'améliore selon ses possibilités et ses limites. L'exigence de la normalité dans une perspective statistique modale semble très marquée chez les professeurs du régulier au point même où un certain nombre d'entre eux (29%) n'auraient pas accepté certains enfants dans leur classe sans avoir la certitude avant de les intégrer qu'ils avaient tout ce qu'il fallait intellectuellement et socio-affectivement pour se confondre avec leurs enfants normaux i.e. la majorité de leurs enfants de classe régulière.

...

Nous avons de plus essayé de vérifier comment on réagirait à l'éventualité que le MEQ ou une commission scolaire décide d'intégrer l'an prochain, dans des classes régulières, l'ensemble des enfants inadaptés qui ne présentent pas de troubles majeurs d'un point de vue intellectuel (comme des débiles mentaux moyens) ou affectifs (enfants psychotiques ou cas psychiâtriques). 37% refuseraient complètement cette situation, 51% accepteraient avec certaines ressources humaines (formation pertinente, travail d'équipe, liberté de choisir, implication des parents, pédagogie individualisée...) ou/et matérielles (planifier sérieusement, ratio moins élevé, plus d'argent pour achat de matériel pédagogique, temps pour organiser ses activités, pour se perfectionner, plus de services psycho-pédagogiques, programme moins chargé...), alors que 12% accepteraient sans condition particulière.

On peut se rendre compte que la majorité des professeurs (83%) dans ces projets ne s'opposent pas de prime abord à l'éventualité d'une plus grande intégration, mais dans la pratique avec les conditions actuelles de travail et les ressources utilisables, on demeure sceptique quant à la possibilité d'atteindre les objectifs soutenus dans les nouvelles politiques du MEQ. Nous avons pu constater, comme nous le mentionnions au début de ce chapitre, que <u>la croyance à l'intégration est plutôt faible, particulièrement auprès des professeurs du régulier dans ces projets</u> (56% y croit peu ou pas du tout) et cette réticence est fortement teintée d'appréhension ou de <u>rejet des enfants ayant certains troubles de conduite ou de comportement</u> (MSA).

...

3- ANALYSE COMPARATIVE DES DIFFERENTS MODELES: évaluation et amélioration possibles

3.1 Evaluation des projets suivant la politique du MEQ:

Nous avons vu l'évaluation des projets d'intégration telle que pondérée suivant la conception que s'en fait l'ensemble des intervenants dans ce projet. Nous avons pour notre part évalué chacun des projets à partir des critères de l'intégration tels que conçus dans le rapport COPEX (1) et réitérés globalement dans l'Ecole québécoise (2) à l'hiver 79. Critères qui visent avant tout le développement intégral de la personne et l'insertion sociale optimale des individus dans le milieu scolaire dit normal. Nous avons donc, entre autres, à la fois considéré le bilan sur l'enfant, l'attitude du milieu régulier, la planification du projet, les étapes d'évaluation, les ressources, les rapports et la cohérence entre les différentes activités des spécialistes et des professeurs du régulier, ainsi que la pédagogie utilisée.

Le tableau 2 permet de comparer globalement notre évaluation de chacun des modèles à celle des intervenants. Le tableau 3 nous présente une superposition détaillée de l'évaluation comparative de chacun des projets dans les six grands modèles analysés.

---

(1) COPEX, l'Education de l'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec.
2e partie, chap.7 "Quelques jalons pour une politique d'éducation optimale de l'enfance en difficulté..."
voir 7.3 à 7.4 plus particulièrement, p.681-816.

(2) MEQ, L'Ecole Québécoise, Gouvernement du Québec, 1er septembre 1979, Chap.6. "L'Enfance en difficulté..."
p.62-71 en particulier.

TABLEAU 2

Evaluation globale et comparative des projets d'intégration suivant six grands modèles considérés dans cette étude

degré de la réussite / modèle considéré	Les intervenants dans le projet				L'intervieweur selon la politique du MEQ et COPEX			
	Fort	Moyen	Faible	Total	Fort	Moyen	Faible	Total
Intégration complète avec cl.ressource	3	3	7	12	2	3	7	12
Intégration complète avec aide dans la classe plus classe ressource	2	0	4	6	2	0	4	6
Intégration progressive et individuelle	7	1	2	10	1	2	7	10
Intégration par activité	6	3	3	12	4	2	6	12
Intégration complète avec prof. ortho et régulier	6	1	1	8	4	2	2	8
Jumelage	4	1	0	5	3	2	0	5
Total	28	8	17	53	16	11	26	53
%	53%	15%	32%	100%	30%	21%	49%	100%

TABLEAU 3

Analyse comparative de la réussite de chacun des projets dans les modèles par les intervenants et l'intervieweur

Perception de la réussite par les intervenants / Perception de la réussite par l'intervieweur	Intégration complète avec aide dans la cl. et cl.ress.				Intégration complète et classe ressource				Intégration individuelle progressive				Intégration par activité				Intégration complète et aide dans la classe				Jumelage				TOTAL
	Forte	Moyenne	Faible	Total	Forte	Moyenne	Faible	Total	Forte	Moyenne	Faible	Total	Forte	Moyenne	Faible	Total	Forte	Moyenne	Faible	Total	Forte	Moyenne	Faible	Total	
Forte	2			2	2			2	1			1	4			4	4			4	3			3	16
Moyenne					1	2		3	1	1		2		2		2	1	1		2	1	1		2	11
Faible			4	4			7	7	5		2	7	2	1	3	6	1		1	2					29
Total	2		4	6	3	2	7	12	7	1	2	10	6	3	3	12	6	1	1	8	4	1		5	53

On peut se rendre compte qu'il y a un écart assez grand entre notre évaluation globale de la forte réussite des projets et celle des intervenants. Notre évaluation du modèle de l'intégration progressive individuelle est très éloignée de celle des intervenants et celle de l'intégration par activité l'est aussi passablement.

3.2 Eléments distinctifs des modèles les mieux réussis (Jumelage, intégration complète équipe ortho-régulier)

Nous avons comparé les deux modèles (jumelage, intégration complète équipe ortho-régulier) pour lesquels nous étions beaucoup plus d'accord avec les intervenants pour parler de projets qui réussissent bien dans l'ensemble aux quatre autres modèles qui sont des réussites très variables suivant le projet impliqué. Les éléments qui distinguent nettement ces deux modèles des quatre autres modèles sont les suivants: les attitudes vis-à-vis la marginalité, le pouvoir des intervenants (contrôle) dans la planification du projet et sa réalisation, la pratique pédagogique et la conception de l'intégration.

3.2.1 Les attitudes vis-à-vis la marginalité

On peut observer auprès de l'ensemble des intervenants des deux modèles jugés conjointement comme réussis une plus grande tolérance vis-à-vis la marginalité, un plus grand respect de la spécificité des différences individuelles chez les enfants, une très forte remise en question de la normalité académique et comportementale dans leur classe, une acceptation plus inconditionnelle (sens rogerien) des enfants lorsque les intervenants des deux modèles avaient le choix d'accepter le projet. Par contre on constate, auprès de l'ensemble des intervenants des quatre autres modèles, des exigences strictes au plan de la discipline et une forte insistance sur la normalité modale avant que l'enfant inadapté soit intégré dans une classe régulière.

De même, dans les projets des deux modèles, on peut parler chez les intervenants d'une plus grande disponibilité (bénévolat) face au temps supplémentaire, d'une plus grande confiance en soi devant les enfants chez les professeurs du régulier, d'une moins grande dépendance vis-à-vis les spécialistes de l'inadaptation dans la recherche de solutions quant à des problèmes psycho-pédagogiques quotidiens, ainsi qu'une plus grande réceptivité à des conditions et situations imprévisibles dans le projet où l'on est impliqué.

De façon moins prononcée que pour les éléments précédents, on peut affirmer aussi une plus grande valorisation de l'enfant laquelle tient compte davantage de son bilan (forces et faiblesses) et une moins grande tendance que dans les autres modèles à présenter à l'enfant le régulier comme un cadeau qu'on lui fait, mais qu'il pourrait perdre s'il ne répond pas aux exigences du professeur.

3.2.2. Contrôle et planification du projet

Dans l'ensemble les intervenants de ces deux modèles ne semblent pas avoir eu plus d'autonomie au départ dans le choix du projet, quoiqu'ils aient eu plus de contrôle sur sa démarche et une plus grande participation.

Une fois le projet en marche, leur implication dans la planification des différentes étapes fut beaucoup plus forte, le travail d'équipe et l'évaluation périodique plus soutenus que dans les quatre autres modèles. De fait, dans ces deux modèles jugés les mieux réussis, on accepte beaucoup plus (92%) de travailler en équipe en présence d'un spécialiste en enfance inadaptée et on parle plus souvent de celui-ci comme d'une véritable ressource.

3.2.3 Aspect pédagogique

Si l'attitude vis-à-vis l'inadaptation est une dimension déterminante pour distinguer dans l'ensemble les intervenants de ces deux modèles, la pratique pédagogique en est une autre très importante.

Un partage véritable des tâches entre le professeur du régulier et le spécialiste, une communication soutenue sur les problèmes quotidiens vécus avec les enfants sont beaucoup plus importants que dans les autres modèles.

L'enseignement individualisé a beaucoup plus de place, les activités pédagogiques quotidiennes sont beaucoup plus variées et adaptées aux enfants avec lesquels on travaille. C'est dans ces deux modèles où on observe le plus de changements dans les formes de valorisation pédagogiques chez le professeur du régulier, le plus d'innovations depuis le début du projet, un investissement plus marqué pour une recherche en pédagogie nouvelle et une pratique quasi généralisée d'une pédagogie plus ouverte qu'encyclopédique ou programmée. C'est d'ailleurs seulement dans ces groupes où on affirme oublier le plus souvent dans le quotidien "l'étiquetage" des enfants.

La cohérence et la continuité entre les activités quotidiennes proposées aux enfants de la part du professeur du régulier et du spécialiste semblent beaucoup plus grandes et valorisées que dans les projets des quatre autres modèles.

...

3.2.4. L'intégration

C'est dans ces deux modèles où les préoccupations quotidiennes que l'on a vis-à-vis l'intégration tiennent autant compte des aspects psycho-affectifs que des aspects académiques chez l'enfant.

Fait à remarquer, on retrouve autant de TGA et MSA dans les différents projets de ces deux modèles que dans les autres modèles, le nombre d'enfants problèmes impliqués est aussi élevé, mais le ratio est moins élevé que ce qu'on retrouve dans les modèles intégration complète avec classe ressource et intégration complète avec aide dans la classe et classe ressource.

C'est dans ces deux modèles où l'on affirme le plus (73%) qu'une intégration réussie en est une où on permet à l'enfant d'améliorer son rendement selon ses possibilités personnelles. Seulement 20% des intervenants du régulier pensent ainsi dans les quatre autres modèles; la majorité (80%) parlant davantage de réussite lorsque l'enfant ne dérange plus (31%) ou quand il suit la moyenne des enfants dans la classe (49%).

L'acceptation par les pairs constitue une exigence minimale importante pour les deux modèles, exigence que l'on trouve aussi importance dans le modèle intégration complète avec aide dans la classe et classe ressource.

3.2.8 Améliorations à envisager dans ces deux modèles

Si ces deux modèles semblent répondre davantage aux objectifs de l'intégration, cela ne laisse pas entendre pour autant qu'il n'y aurait pas lieu d' améliorer leur efficacité et la motivation des participants.

Ainsi une sensibilisation aux problèmes des enfants à intégrer, préalable à la mise en marche du projet, nous semblerait avantageuse (connaissance et discussions plus accentuées sur le dossier académique et socio-scolaire des enfants, sur les expériences pédagogiques significatives auprès de ces enfants) de même qu'une plus grande liberté pour les professeurs du régulier d'accepter le projet d'intégration que l'on prépare. Une plus grande participation des professeurs du régulier à sa préparation et un peu plus d'autonomie pourraient accélérer la motivation des intervenants.

Un travail plus approfondi, autant auprès des intervenants que des autres professeurs, sur leurs attitudes personnelles et leurs pratiques pédagogiques (tolérance vis-à-vis la marginalité, respect des différences et acceptation de l'individu comme être total et unique) quotidiennes vis-à-vis les enfants que l'on a tendance à rejeter, une plus grande implication de l'école (sensibilisation à l'intégration et prévention de l'inadaptation) et un soutien moral et matériel accru vis-à-vis le projet pourraient aussi favoriser une plus grande intégration de ces enfants dans toute l'école et une plus grande cohérence et continuité dans les exigences académiques et socio-scolaires que l'on fait vivre à ces enfants.

...

Enfin, un certain nombre d'intervenants (42%) de ces deux modèles ont déploré l'instabilité et la mobilité du personnel impliqué dans ces projets (mobilité obligatoire des gens impliqués pour des raisons de convention collective, ratio, changement de principal...). Il y aurait lieu, en ce sens, d'impliquer et de sélectionner des participants susceptibles de demeurer au sein du projet pour au moins deux ans ou si cela s'avère impossible de prévoir une période pour assurer la transition entre les nouveaux venus et ceux qui quittent, car ce sont souvent les enfants qui subissent les conséquences de tels changements administratifs.

3.3. Intégration individuelle progressive ou/et par activité

3.3.1 Aspects positifs de ces deux modèles

Cette approche, qui pose souvent comme exigence à l'enfant un rapprochement étroit d'un point de vue académique et psycho-social de la moyenne des enfants, a pour impact d'intégrer au régulier des enfants qui avaient été parfois mal classés au niveau conatif (comportement) ou intellectuel, ou des enfants malencontreusement rejetés trop rapidement par le régulier parce que plus lents que les autres au départ ou plus agités et tendus. Donc, il y a récupération d'un certain nombre d'enfants qui ont été parfois trop rapidement éliminés du régulier.

L'enfant dans un tel projet est souvent valorisé, car on s'occupe personnellement de lui en lui faisant miroiter la promotion (cadeau, "passage du purgatoire à un certain ciel") qu'on lui accorde et la responsabilité individuelle qui lui incombe pour conserver cette prérogative.

...

Il y a une pédagogie de l'effort soutenu qui est entretenu auprès de l'enfant et une certaine forme de conditionnement centré sur les efforts de l'enfant pour mériter sa récompense (être au régulier) et la conserver.

Cette exigence de la normalité par le professeur du régulier favorise une évaluation périodique de l'enfant et tient compte régulièrement du bilan de l'enfant. Il y a donc une connaissance assez personnelle de l'enfant, même si on lui demande de s'adapter aux habitudes et exigences du professeur. Par contre l'enfant ne se sent pas de trop dans la classe vu son acceptation préalable librement consentie par le professeur.

Ce type de projet demande à l'orthopédagogue de l'entregent, du doigté et une connaissance sérieuse du dossier de l'enfant, car il doit marchander très souvent de façon soutenue auprès du professeur du régulier l'intégration d'un enfant dans sa classe. Les exigences du professeur du régulier sont souvent sévères, ce qui entraîne peu de retour de l'enfant dans son groupe antérieur lorsqu'on a réussi à l'intégrer dans une classe régulière. L'enfant vit donc peu de ballotage et de discontinuité dans l'expérience d'intégration.

D'un point de vue administratif, le principal accorde plus facilement son soutien moral à de tels projets, car cela semble moins problématique que l'intégration complète avec classe ressource ou l'intégration complète avec aide dans la classe et classe ressource.

...

On vit moins de contraintes administratives dans ce modèle pour le professeur du régulier comparativement aux derniers projets mentionnés, car les professeurs sont presqu'entièrement libres d'accepter l'enfant dans leur classe; ce qui est tout à fait l'inverse en ce qui concerne les deux autres modèles. Par contre, le changement de professeur dans une classe peut remettre en question l'acceptation antérieure de l'enfant.

Même s'il y a un certain travail d'équipe avec l'orthopédagogue avant l'intégration de l'enfant, on peut dire que ce type d'approche est celui qui demande dans l'ensemble le moins d'investissement et de remise en question au professeur du régulier; autant en terme personnel (attitude) qu'en terme psycho-pédagogique dans ses pratiques scolaires quotidiennes.

Le degré de satisfaction chez les professeurs du régulier dans une telle expérience est en général assez élevé, tout comme le sentiment de bien réussir l'intégration, particulièrement pour les raisons suivantes: nombre d'enfants intégrés peu nombreux à la fois, on obtient certains avantages matériels dans la transaction, cela demande peu de changements dans les habitudes pédagogiques et la mentalité, on a beaucoup de pouvoir (liberté de remettre en question le projet en tout temps) vis-à-vis de l'enfant, l'orthopédagogue et l'administration tout au cours de l'expérience, on permet à certains enfants d'accéder à la classe régulière et on démontre qu'on peut réussir à récupérer des enfants là ou d'autres ont failli antérieurement. Nous avons d'ailleurs observé que chez ces intervenants du régulier, on a une image positive de soi dans les résultats du projet (77%) beaucoup plus forte que dans l'intégration complète avec aide dans la classe plus classe ressource et intégration complète avec classe ressource (33%), même si la croyance véritable aux objectifs de l'intégration poursuivis par les politiques du MEQ est aussi faible (57%) que dans ces derniers projets (67% y croient peu).

3.3.8 Améliorations recommandées.

Il nous semble qu'il y aurait lieu d'améliorer au minimum cette approche (dans le sens de la politique d'intégration soutenue par COPEX et le MEQ) par les éléments suivants:

1- Une information et sensibilisation plus pertinentes auprès des professeurs du régulier sur le sens et les objectifs des politiques d'intégration.

2- Des ateliers de sensibilisation à la marginalité, la normalité, l'adaptation, l'évaluation, la sélection et la démocratisation scolaire devraient être offerts très rapidement aux personnes du régulier susceptibles d'être impliquées dans une telle approche, car il est paradoxal que l'on manifeste un aussi faible coefficient de tolérance face à la marginalité et l'inadaptation et que l'on participe à de tels projets d'intégration. Il y a un travail fondamental à entreprendre au niveau des attitudes de beaucoup d'enseignants du régulier si l'on veut que cette approche devienne autre chose que des projets d'intégration au compte-gouttes fortement dépendants des préjugés de ces enseignants.

3- De plus, sans nier le droit pour les enseignants du régulier de refuser d'être impliqués dans un projet d'intégration, il y aurait lieu après sensibilisation, de réduire quelque peu le pouvoir qu'ils possèdent dans les discussions (marchandage d'enfants) avec les spécialistes de l'inadaptation.

4- Il est assez évident qu'un bon nombre de ces enseignants ont besoin d'un ressourcement pédagogique autant pour travailler avec des enfants dits normaux qu'avec des enfants en difficulté. L'innovation pédagogique, l'enseignement individualisé tout comme les méthodes modernes d'enseignement pourraient être des outils précieux pour sécuriser nombre de ces enseignants et leur ouvrir de nouvelles voies tout en réduisant la rigidité de leurs exigences pour accepter quelques enfants.

...

5- Une plus grande souplesse, au début de l'année, dans le ratio de plusieurs classes régulières susceptibles de recevoir quelques enfants en cours d'année, pourrait grandement faciliter la tâche de l'orthopédagogue dans ses discussions, tout en réduisant les refus du régulier vis-à-vis la venue de nouveaux enfants strictement pour des raisons administratives. Il va de soi que cette diminution du ratio ne devra pas être perçue comme un cadeau pour l'enseignant, mais comme une mesure temporaire pour permettre l'intégration d'un plus grand nombre d'enfants en cours d'année. Elle ne pourra être efficace que si elle s'applique comme politique générale dans la majorité des classes du régulier dans l'école.

6- Enfin, on devrait prévoir dans l'horaire des professeurs du régulier un temps suffisant pour préparer avec l'orthopédagogue la venue de nouveaux enfants dans leur classe et pour planifier des activités adaptées à leur intégration.

3.4 Intégration complète avec classe ressource et intégration complète avec aide dans la classe pour l'enfant et l'enseignant et classe ressource

3.4.1 Eléments positifs de ces projets en terme d'intégration.

Ces deux modèles nous semblent être ceux où il y a le moins d'intérêt et le plus de mécontentement de la part des enseignants du régulier, ce qui n'est pas sans avoir des effets sur le degré de réussite des différents projets impliqués.

...

Cependant, cela n'empêche pas pour autant de dégager certains éléments positifs vis-à-vis l'intégration.

Mentionnons entre autres que les enfants participent à l'ensemble des activités dans une classe régulière et qu'on n'exige pas la normalité pour y participer. Ici on retrouve plusieurs troubles graves d'apprentissage et quelques MSA dans ces groupes d'enfants. Il y a peu de "marchandage d'enfants" puisque dans la majorité des projets, les professeurs mentionnent qu'ils n'ont pas eu le choix d'accepter le projet. Il y a un très grand nombre d'enfants qui sont ainsi maintenus dans les classes régulières, le professeur ayant le choix entre garder ces enfants, sans ressource ou avec ressource orthopédagogique et/ou psycho-éducative.

3.42 Améliorations à envisager

Ces projets présentent une lacune fondamentale dans la préparation. On impose souvent ces projets aux professeurs du régulier sans grande concertation et sensibilisation des enseignants à la politique d'intégration, aux problèmes des enfants impliqués et à l'importance du travail de l'orthopédagogue et/ou du psycho-éducateur.

Un travail d'équipe plus prononcé dans la classe même de l'enseignant régulier avec l'orthopédagogue et/ou le psycho-éducateur assurerait plus de continuité et réduirait l'insatisfaction du professeur au fait que les enfants sortent régulièrement de la classe sans percevoir l'utilité d'un tel déménagement.

...

L'analyse de l'ensemble des projets reliés à ces deux modèles démontre qu'il y aurait lieu pour les administrateurs responsables de leur application, de travailler davantage dans le sens d'une diminution du ratio (dans 40% de ces projets, on décompte des classes régulières avec plus de 30 enfants, et ce, avec un nombre passablement élevé de difficultés graves à affronter), d'une plus grande autonomie de l'enseignant du régulier quant à leur implication dans un projet, d'une présence accrue de l'orthopédagogue et/ou du psycho-éducateur dans la classe, d'une sensibilisation plus grande au bilan des enfants auprès des professeurs du régulier, d'un certain perfectionnement de ces enseignants pour étudier leur attitude vis-à-vis la marginalité et les sensibiliser à de nouvelles approches psycho-pédagogiques (ex.: enseignement individualisé, pédagogie moderne, psycho-pédagogie et inadaptation, travail par petits groupes dans la classe...).

De plus, la planification, l'évaluation et la cohérence entre les différentes activités psycho-pédagogiques proposées aux enfants laissent grandement à désirer, au point où l'on peut parfois parler de deux univers complètement distincts quand l'enfant passe de la classe régulière à la classe ressource.

Le soutien moral et matériel du principal est vécu comme faible ou inexistant par les enseignants (seulement 38% en parlent positivement) et très faible en ce qui concerne le support du reste de l'école. Les intervenants (56%) attribuent avant tout la difficulté de réalisation de tels projets à des contraintes administratives, tout en exprimant que ces projets sont contrôlés avant tout par l'administration (94%) quant à l'éventualité de leur poursuite.

...

Il semble que les enseignants du régulier impliqués dans ces projets aient beaucoup de difficulté à se valoriser et vivent beaucoup d'ambivalences. D'un côté, les habitudes administratives antérieures les ont soutenus à considérer que ces enfants n'avaient pas leur place dans une classe régulière maintenant, on leur dit que c'est fini. Dorénavant, ils devront composer avec eux et on va leur fournir une ressource orthopédagogique ou autre suivant le cas de l'enfant. L'enfant demeure dans la classe, mais il n'est pas pour cela plus accepté.

L'enseignant ne change pas pour autant ses habitudes psychopédagogiques et sa mentalité, car il a l'impression (et cela correspond à la réalité) qu'on continue souvent dans l'école à juger de sa compétence dans les mêmes conditions qu'auparavant. Il ne peut entrevoir isolément d'autres façons de valoriser son travail que celles qu'on lui a transmises depuis des années dans le milieu scolaire régulier, souvent peu soucieux des progrès individuels que peuvent réaliser des enfants qui ne se confondent pas avec la moyenne de la classe. Il y a donc lieu d'envisager des ateliers de sensibilisation sur la conception du progrès et de la réussite chez l'enfant, aussi bien auprès du personnel non impliqué dans l'école qu'auprès des intervenants, si l'on veut motiver véritablement l'enseignant impliqué dans ces projets et favoriser la valorisation autant des enfants intégrés que des enseignants du régulier.

De plus, les modalités de soutien et les ressources apportées dans ces projets sont à considérer puisque 59% des enseignants du régulier disent qu'elles sont insuffisantes et ce, en référence dans tous les cas au service orthopédagogique déjà offert.

...

La réussite de ces projets est mise en doute par 61% des gens impliqués et leur croyance en l'intégration et ses possibilités de réalisation dans de telles conditions est très faible (25% y croient). Cependant, ce sont eux qui parmi tous les intervenants des modèles analysés se sont montrés les plus ouverts (76%) à l'éventualité que l'on intègre l'an prochain plus d'enfants dans les classes régulières, mais à des conditions bien précises. Conditions qui font souvent référence à une amélioration des contraintes administratives (ratio, temps pour se perfectionner, pour échanger...), à de plus grandes ressources, à un travail d'équipe entre spécialistes et enseignants, à une plus grande valorisation de leur travail et une plus grande compréhension de leurs difficultés...

Cette attitude des intervenants nous porte de nouveau à prévenir les responsables administratifs de se méfier d'un "excès de zèle" ou de conduites trop rigides dans l' application de ces modèles d'intégration auprès des professeurs du régulier, sans regard et compréhension de l'effort et des contraintes qu'on impose aux professeurs passablement démunis devant ces changements de politique.

Il apparaît que la disponibilité à l'éventualité de l'intégration est assez grande si on est prêt à reconsidérer les conditions actuelles. Une persistance à ne rien changer à ces conditions de la part de l'adminsitration pourrait, nous semble-t-il, entraîner un refus et une intransigeance de plus en plus prononcée face à l'intégration; alors qu'une certaine remise en question de ces conditions pourrait mobiliser positivement cette réceptivité à l'intégration, autant pour le bien des enfants que pour celui des intervenants.

Nous prenons comme point d'appui de ces affirmations le fait que là où les projets d'intégration de ces deux modèles ont bien réussi (5/18 = 28%), on peut constater une plus grande actualisation des améliorations pédagogiques et administratives.

4- QUELQUES PROJETS NON ANALYSES DANS NOS MODELES

Pour terminer, nous vous présentons succintement quelques projets en marge des modèles analysés précédemment, mais qui s'insèrent dans le cadre de la politique d'intégration. L'une des approches porte sur l'intégration des débiles mentaux moyens dans une école à classes régulières, l'autre sur la prévention de l'inadaptation à partir de la maternelle.

4.1 Classes spéciales (débiles mentaux moyens) dans une école régulière

4.1.1 Description et objectifs

Nous avons visité deux expériences à ce niveau, l'une impliquant 49 débiles mentaux dans une école régulière secondaire et l'autre 7 débiles mentaux moyens dans une école élémentaire. Ces deux projets se ressemblent autant par leurs objectifs que dans leur application, c'est pourquoi nous les regroupons pour fins d'analyse.

Ces deux projets sont la confirmation expérimentale de la validité de la politique d'intégration vis-à-vis les débiles mentaux moyens. Les objectifs poursuivis dans ces projets veulent que les enfants soient acceptés comme tous les autres, qu'ils développent leur autonomie le plus possible (autonomie physique, débrouillardise) qu'ils acquièrent certaines habiletés physiques et mentales de base, un langage plus articulé et compréhensible, qu'ils s'apprivoisent et apprivoisent progressivement leur nouvel environnement.

...

4.1.2 Organisation et sensibilisation

Le secteur de l'inadaptation a son autonomie dans l'expérience. Dès le départ, on a sensibilisé les professeurs aux problèmes de ces débiles, à leurs façons d'agir. On a travaillé sur les peurs et la tolérance des professeurs, des enfants du régulier, celles du concierge et des surveillants. On a échangé avec ceux-ci pour clarifier comment se comporter et agir dans différentes situations.

Ce qui est remarquable dans ces projets, c'est la concertation et la cohérence dans les objectifs et les interventions entre tous les paliers. On a pu ainsi s'entendre sur la discipline (mêmes exigences), les objectifs d'apprentissage et de socialisation à poursuivre avec ces enfants, lorsqu'ils se retrouvaient dans leur classe ou avec les enfants du régulier dans différentes activités. On a planifié l'utilisation intégrée des locaux. (cours d'école, gymnase, palestre, cafétéria, piscine) et l'horaire conjoint des enfants du régulier avec celui des débiles mentaux.

Certains professeurs du régulier, après avoir travaillé sur leurs propres appréhensions, ont planifié dans leur classe des ateliers de sensibilisation auprès de leurs élèves.

On a obtenu l'aide des professeurs du régulier pour organiser des sorties et plusieurs enfants du régulier ont participé à ces sorties. De plus, on a approché les responsables du transport en commun pour leur parler de ces enfants et de l'expérience en cours. Enfin, les enfants intégrés ont présenté certains résultats de leurs travaux susceptibles de mieux les faire connaître et de les valoriser dans l'école.

...

Une telle expérience lorsqu'elle est bien planifiée et qu'elle se fonde sur une véritable motivation et collaboration de l'ensemble des agents éducatifs responsables dans une école et prêts à remettre en question un bon nombre de leurs craintes, préjugés et habitudes, ne peut être que bénéfique autant pour les intervenants que pour les enfants. Plusieurs des adultes impliqués dans le projet ont avoué avoir appris autant sur eux-mêmes que sur les débiles mentaux moyens en soutenant une telle approche.

4.2. Prévention à la maternelle

L'analyse de nos modèles nous a permis de nous rendre compte que dans l'ensemble des projets rencontrés, la prévention (*) avait peu de place.

Nous terminerons sur quelques projets (3) qui visent à considérer chez chacun des enfants les pré-requis à l'apprentissage à partir de la maternelle dans le but d'empêcher que des enfants cumulent des retards qui les conduiront inévitablement vers des voies parallèles à la classe régulière.

(*) Rappelons cependant, ce que nous disions au début de ce travail: nous n'avons pas dans cette étude analysé l'approche dénombrement flottant. Celle-ci pourrait être considéré comme une forme de prévention quotidienne en milieu scolaire.

L'un de ces projets est une maternelle maison impliquant une orthophoniste et une travailleuse sociale, en milieu socio-économiquement faible, l'autre implique une orthopédagogue, un professeur et un enseignant dans une première régulière, tandis que le dernier est centré davantage sur le travail d'une orthopédagogue qui travaille à la maternelle avec deux enseignants et les parents.

Pour les fins d'analyse, nous regroupons ces trois projets, car même si l'un (maternelle maison) se distingue de prime abord par sa présence complète en milieu familial, les deux autres insistent autant sur la participation des parents dans le déroulement des activités d'apprentissage. De plus, nous n'avons pu voir sur place ce projet maternelle maison, seul le principal de l'école où se déroule le projet nous en a parlé quelque peu; de sorte que nous préférons demeurer peu loquace à ce sujet, les intervenants immédiats n'ayant pu être rencontrés.

Dans ces projets, l'orthopédagogue ou l'orthophoniste font du dépistage dès la maternelle. L'enfant suit les mêmes activités que les autres et on utilise les demi-journées libres des enfants pour travailler avec ceux-ci et leurs parents sur les difficultés psycho-motrices, le langage parlé .... On organise régulièrement des rencontres avec les parents pour les sensibiliser aux activités à encourager à la maison afin de permettre à l'enfant de se développer sur tous les plans. Les parents eux-mêmes ont, dans une de ces expériences, la responsabilité hebdomadaire de planifier le contenu d'un atelier à partir des problèmes et des progrès réalisés quotidiennement avec leurs enfants.

...

Enfin, dans l'un de ces projets, l'orthopédagogue assure la transition de l'enfant de la maternelle à la première année. Entre janvier et juin, l'orthopédagogue dépiste et travaille avec les enfants et parents à la maternelle, puis entre septembre et décembre, il se joint à un professeur du régulier en première année avec douze enfants qui demandent une attention particulière au niveau des apprentissages de base.

Il y a donc constitution d'une classe de vingt enfants (8 sans difficultés particulières d'apprentissage et douze ayant besoin d'une attention soutenue) sous la responsabilité de deux personnes dans la même classe qui travaillent en étroite collaboration. Quand l'orthopédagogue quitte la première année pour entreprendre ses nouvelles activités à la maternelle, une personne ressource vient la remplacer auprès de l'enseignant du régulier.

Il semble, aux dires des intervenants dans cette dernière expérience, que très peu de ces enfants sont amenés à retourner dans une classe de récupération ou une classe spéciale après avoir franchi ces étapes. Cependant, là où il semble y avoir des difficultés, c'est en ce qui concerne le ratio puisque les autres professeurs du régulier en première année doivent recevoir plus d'enfants dans leur classe pour permettre la viabilité de cette expérience. Viabilité qui, dès l'an prochain, pourrait être mise en doute, la notion de besoins de l'enfant se confondant parfois avec certains intérêts adultocentristes parfois fort discutables, mais justifiables selon des normes de travail négociées dans une dernière convention.

...

Pour notre part, qu'il nous soit permis de mentionner que même si ces projets s'avèrent très utiles en terme de prévention, il y aurait lieu de vérifier lorsque l'enfant de milieu socio-économiquement faible quitte les cadres de l'expérience, s'il échappe pour autant à la discrimination pratiquée inconsciemment par l'organisation scolaire et les enseignants vis-à-vis les habitudes socio-culturelles de ces enfants.

Plusieurs études récentes (1) *tendent à prouver que la prévention devrait se faire autant à ce niveau qu'auprès des enfants eux-mêmes. Pourtant, tout au long de ces entrevues, nous avons rencontré très peu de ces projets qui se préoccupaient de cet aspect préventif du problème. Ce n'est guère surprenant puisque le rapport COPEX a nettement tendance à imputer la causalité des difficultés évaluées aux individus mêmes et que le MEQ, dans sa politique d'action récente, tout en soulevant (ce qui est nouveau) dans un chapitre (VI p.73 à 81) cet aspect du problème, évite de l'interrelier directement aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage malgré de nombreuses statistiques significatives à ce sujet dans différentes régions du Québec autant que sur l'île de Montréal.*

---

(1) LeFebvre, Y, "Attitudes et capacités psycho-pédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés" in Eduction et développement. Québec, MEQ Biblio nationale, avril 1975, Partie 2, Annexe II, p.127-238. Caouette, Ch. et Bourbeau, G., Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé. Montréal, conseil scolaire de l'Ile de Montréal, avril 1976, 68p. Bonnier-Tremblay, Fr., Dedapam, Mont., Eté 77, 295p. Laflamme, Cl., "L'Ecole inadaptée ou l'enfance exceptionnelle pour les spécialistes" in Apprentissage et socialisation, Vol.1, no 1, mars 1978.

...

ANNEXE 1

ESSAIS DE DEFINITION DE L'INTEGRATION

A - Définitions recueillies chez les conseillers pédagogiques en enfance inadaptée:

- Enfant de l'orthopédagogie servi dans une classe régulière sur le plan social et scolaire selon son appétit et ses besoins d'apprentissage.

- Moyen permettant à tout enfant en difficulté de s'épanouir, de ressembler aux autres, d'avoir sa place, son droit d'être comme individu, d'avoir des réponses en regard de ses besoins et d'être accepté différent.

- Formule mitigée pour noyer les enfants en difficulté et oublier leurs problèmes.

- Limiter les catégories, en rendant les enfants tous pareils.

- Amener l'enfant inadapté à vivre avec les autres tout en ayant les services répondant à ses besoins.

- Donner à l'enfant sa place dans une classe régulière, le menu qui lui convient, sans comparer, selon ses besoins et ses capacités. Lui donner le sentiment qu'il est quelqu'un. Accepter qu'il soit différent des autres enfants dits normaux.

...

- *Moyen pour répondre aux besoins de l'enfant prêt à entrer dans une classe régulière. Acceptation dans notre pensée, nos attitudes et notre mentalité pour les classes fermées et ouvertes.*

- *Service donné à l'enfant.*

- *Agrandir le corridor de la normalité en normalisant les services présentement offerts.*

- *Prendre le temps et le parcours nécessaires pour introduire l'enfant de l'orthopédagogie en classe régulière selon ses limites et ses besoins.*

- *L'environnement le moins restrictif ... le type d'intégration dépend du problème de l'enfant et de la somme de temps en classe régulière.*

...

B - Définitions des intervenants, regroupés:

- Créer un milieu de vie sans perdant, unifier régulier avec les catégories de l'orthopédagogie. Suivre le rythme de chaque enfant selon ses talents et ses besoins.

- Mettre les enfants au régulier après les en avoir sortis.

- L'enfant de l'orthopédagogie vit le plus possible avec le régulier sans se faire remarquer.

- L'enfant de l'orthopédagogie qui se soumet dans une classe régulière aux règles établies par celle-ci.

- Enfant de l'orthopédagogie en classe régulière qui est acceptable et capable de vivre dans un groupe d'enfants réguliers.

- Enfant de l'orthopédagogie placé en classe régulière avec plus d'aide que les autres.

- Changer les objectifs de l'éducation en vigueur présentement.

- Normalité, enfant de l'orthopédagogie qui peut fonctionner au même rythme que ceux du régulier.

...

- *Aucun étiquetage, noyer les enfants dans le régulier avec aide.*

- *Que tous les enfants de l'orthopédagogie aient la possibilité de s'intégrer à un groupe régulier, partiellement, totalement en cours d'année selon ses habiletés et ses capacités.*

- *Enfant de l'orthopédagogie en difficulté qui côtoie les enfants motivés.*

- *Mainstreaming total, aucun isolement ou identification. Le problème est la responsabilité du groupe et de la collectivité qui doivent prendre tous les moyens pour se donner le pouvoir de le régler.*

- *Développer avec tous les moyens possibles les aptitudes des enfants défavorisés pour les préparer à leur vie future en les plongeant dans un milieu de vie le plus près possible du régulier.*